

教師の専門性（社会科）と小学校教師の力量形成

The ability formation of specialty (social studies) and the elementary school teacher

川本 治雄

KAWAMOTO Haruo

(和歌山大学)

【キーワード】 小学校教師・「実践的教育力」・社会科授業・教材開発・授業展開

1. はじめに

社会科教員の力量形成については、教員養成の観点から近年、教員としての標準的な力量形成や、教員としての資質の向上、指導力の向上といった観点から論議されてきた。特に、教員としての研修のあり方を検討するという教員のライフサイクルに位置づけたリーダーを育てるといった観点からも取り組まれてきている。制度的には、各府県で取り組まれている総合教育センターでの研修カリキュラムによる研修や教員免許更新講習や教職大学院・教育学研究科（教員養成系大学での大学院）での現職教員のカリキュラムなどにも関係している。

中学校における標準的な社会科教員としての力量はどのようなものかという観点からは、2007年6月の日本教育大学協会のシンポジウム（明治大学）において、関東地区の旧国立系教員養成系大学・学部の中社会科教育法担当教員が検討した「学部段階での中学校教員養成カリキュラムにおける社会科の指導力に関わった到達目標とその具体的項目に関する検討のまとめ」が報告されている。これは、中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」の「教科・保育内容等の指導力に関する事項」にある「到達目標」「確認指標例」などを受け、より具体的に検討が進められたものである。この内容は、あらかじめ決められた「到達目標」および「確認指標例」を具体化するという性格のもので、教員養成の立場からの報告ではあるが極めて限定的なものであるといえる。

近年の研究動向については、次のように整理されている。これまで、社会科教員養成のカリキュラムやシステムに関する研究は、社会科教育学としての構築と同時並行で論議されてきた（2007戸田）が、近年の傾向は、授業論・カリキュラム論・評価論へと重点が移り、教員養成・教師教育の分野の研究が停滞することになった。（2007渡部）

こうしたなかで、教員養成の在り方を論議する必要

が高まっている。しかし、中教審によって示された「到達目標及び目標到達の確認指標例」の枠のなかでの「授業づくり」は、その根本において、「子どもに何を学ばせるのか」という課題のたて方ではなく、教師にとって必要な資質・能力は如何にあるべきかという観点から「スタンダード」としてどのような能力や力量を想定し評価するかという評価論の観点からの課題追求が中心となっている。

そこで、本論文では、教員養成・教師教育の分野における社会科教育を中心とした「小学校の教員養成のあり方を検討する方向性」を探ってみたい。

2. 小学校教育実習における教育実習生の意識

教員養成を学生の側から検討するために、教育実習における体験から、教育実習生としてどんな能力が教師にとって必要であるか、という意識調査を、2009年度および2010年度の2ヵ年にわたって和歌山大学教育学部附属小学校での4週間教育実習最終日の前日（2009年9月25日、2010年9月27日）にアンケートによって調査（回収率100%）した。和歌山大学においては、4週間の実習を8月から9月にかけて附属小学校を使って実施しており、調査した2ヵ年は、ほぼ日程的にも内容においても同じプログラムの下に実施された。いずれも、副校長から4週間実習を振り返っての教師としてのあり方を総括する講話の後に実施したものである。

小学校の教師としての必要な力を、特に大事だと思われるものから3つを上げるという設問であるが、重視したい順を問うことにした。それは、3回生を中心とした学生にとって、大学での学習の方向を重点化するものであったり、教育実習という体験学習から学んだ貴重な「気づき」や「発見」であったり、大学生活の中での節目となるものであるからである。

2ヵ年を通して全体として重視されている力が「子ども理解力」「教科の指導力」「生徒指導力」の3つであるが、男女別に見ると男子が「生徒指導力」を2番

表1 小学校教育実習後の実習生意識調査
(2009・2010年9月：附属小学校)

回収率 100%
問：教育実習を終えて、小学校で必要な力はどうなのだと思いますか。
特に必要だと思う順に①～③まで番号を記入してください。

必要な能力	2009年		2010年		総計
	男子	女子	男子	女子	
教科の指導力	7	26	13	32	78
生徒指導力	15	21	15	23	74
子ども理解力	15	29	17	40	101
教材開発力	5	13	8	15	41
学級事務能力	4	3	3	5	15
保護者との対話力	5	3	4	4	16
学校での教員同士の調整力	5	7	0	7	19
その他	1	0	0	0	1
無効	1	6	0	0	7
実習生（調査対象人数）	20	36	20	42	118
	56名		62名		

目に上げるのに対して、女子は「教科の指導力」をあげる傾向が若干見られる。それぞれの「力」の定義をしていないので一般的な受け止めで判断され、互いに重なり合う内容をもってはいるが、教育実習で重視されている内容と重なる。また、少数ではあるが、教員同士のコミュニケーション力に着目したり学級や学校における事務処理能力、さらには、保護者との対応力に着目する実習生もいる。これらは社会問題化している「同僚性」「多忙化」「モンスターペアレント」というようなマスコミに登場する言葉とともにその実態に教育現場で直接ふれ、身につけなければならない重点的な能力として把握されたのであろう。

教員養成という立場から検討するならば、教育実習体験の前あるいはその後にこれらの能力育成についての向上を図るようなカリキュラムがどのように位置づけられているかという点が課題となる。教育内容と方

法という点からは、教職や教科さらには教育法という科目として準備されているが、同僚性の構築の課題や事務処理に関わる内容・保護者やPTAに関する基礎的な学習は後回しになっているのが現状である。このことは、教員養成段階ではどのような知識や内容を把握しておくことが教育現場での「教師としてのノビシロ」をつくることにつながるかという観点からの検討が是非必要である。このことは、教育の内容と方法についても同様であり、学校教育現場に多様に持ち込まれる〇〇教育を網羅的に扱うのではなく、原理・原則としての教育のあり方を和歌山大学方式として確立することが教員養成の質の向上であり、教員養成のパワーアップであるということが共通理解されなければならない。

3. 小学校における教師の力量形成

小学校教師の力量形成について考えるに当たって、中学校や高等学校の教員とりわけ義務教育を担当する中学校の教員と違う「小学校教員としての能力」は何か。そのために、教員養成で何が必要かという論議に発展する。総じて免許法の改定に象徴されるように教科内容の重視から教職・教育方法の重視へという流れの中で、教員養成大学の科目における時数の変化がカリキュラム上にも反映されてきている。しかし、教育内容の面から見れば、小学校の各教科に関する単位はすべての教科を必修とするのではなく半数程度の教科の選択必修となっている。(初等の各教科に関する教育法はすべて必修単位として示されているが。)

ここでは、教師の力量形成について「実践的指導力」をキーワードに検討をすすめる。横須賀薫氏の教育実践に関わる整理（横須賀薫「教職大学院の役割と今後の課題」『教職キャリアデザイン』2008.3）をもとにしながら、「実務能力」「記録分析能力」「伝達能力」「想像力」を図1のように考え、こうした能力を支える「豊

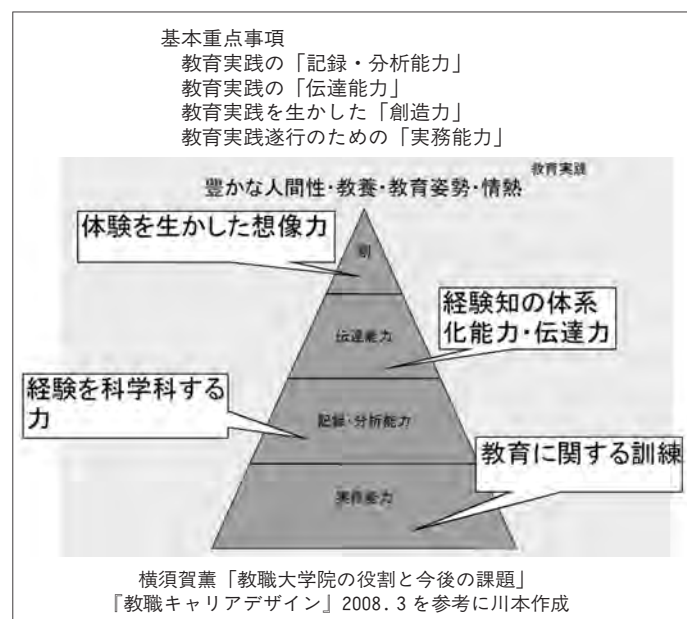


図1 めざす小学校(社会科)教師の力量

かな人間性・教養・教育姿勢・情熱」を培うことを基本として押さえない。

教育に関する訓練や技術を備えた実務能力の育成は、教育現場の多忙化と関わって基礎的な能力であり、さまざまな取り組みを通して育成されるものである。また、経験を科学化するための記録し分析する能力は、授業研究を通して力量を高める具体的な方法でもある。また、経験を通して積み上げられた知識や知見を体系化し、互いに伝えることのできる能力は、深め広げていく上でも重要であり、新しい同僚性の構築という視点からも重視されなければならない能力である。さらに、理論とも関わらせながら体験を生かした創造力が求められており、このような諸能力を総称して「実践的指導力」ということができる。

では、小学校社会科という点から「実践的指導力」を考えたとき、社会科教育と関わって、どのような能力を培う必要があるのだろうか。教科指導力という視点から歴史的な内容を単元で取り扱うときの反省的教師（省察的教師）育成の観点を図2のように考えてみたい。

基本は、子どもに根ざしよりよい教育実践を求めてやまない真摯な教師像としての反省的教師の授業への姿勢である。そして、次の4つの論理を年間カリキュラムや単元、あるいは1時間の授業の展開の中で考える必要がある。

教育心理学や発達心理学に裏付けられた子どもの「思考の論理」を検討すること、子ども自身の把握に

欠かすことのできない子どものとらえ方を多面的総合的に検討する「生活の論理」を追究すること、そして、教科に関わる学問に裏打ちされた歴史学などの研究から学ぶ「教科の論理」を押さえること、最後に、学びの成立に関わって教育学を中心とした「教授学習過程の論理」を追究することの4つの論理である。こうした検討は、授業づくりそのものであり、授業構成能力を身につけさせる取り組みの内容でもある。

このような授業構成能力は、教科とは異なる領域の生徒指導（生活指導）能力との関連でとらえながら取り組まなければならない。特に学級担任制の小学校に置いては、生活指導での働きかけと教科での授業づくりを関連づけながら取り組みを進める視点は欠くことができない。また、同じ単元を同時に進める教員の学年集団の存在とそこでの学び合い、教え合いは、新しい同僚性の構築と関わって重要である。もちろん単学級や複式学級の学校においては、教員集団が授業づくりにどう関わるかが問われることになる。つまり日常的な教員としての研修の場をどのように保障するかということで、東京都で実施されているような教育委員会が中心となっていく上からのOJTによる現職研修とは本質的に異なる。反省的教師は自らの実践を相対化しながら、仲間と切磋琢磨することによって教育的実践力を教育現場において日々高めていくことをめざしている。

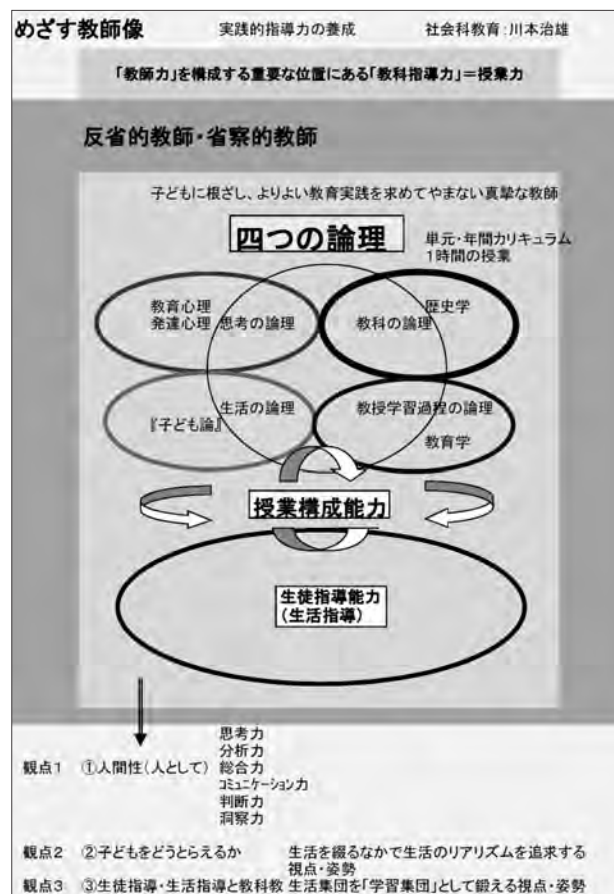


図2 教育実践力の育成とめざす教師像

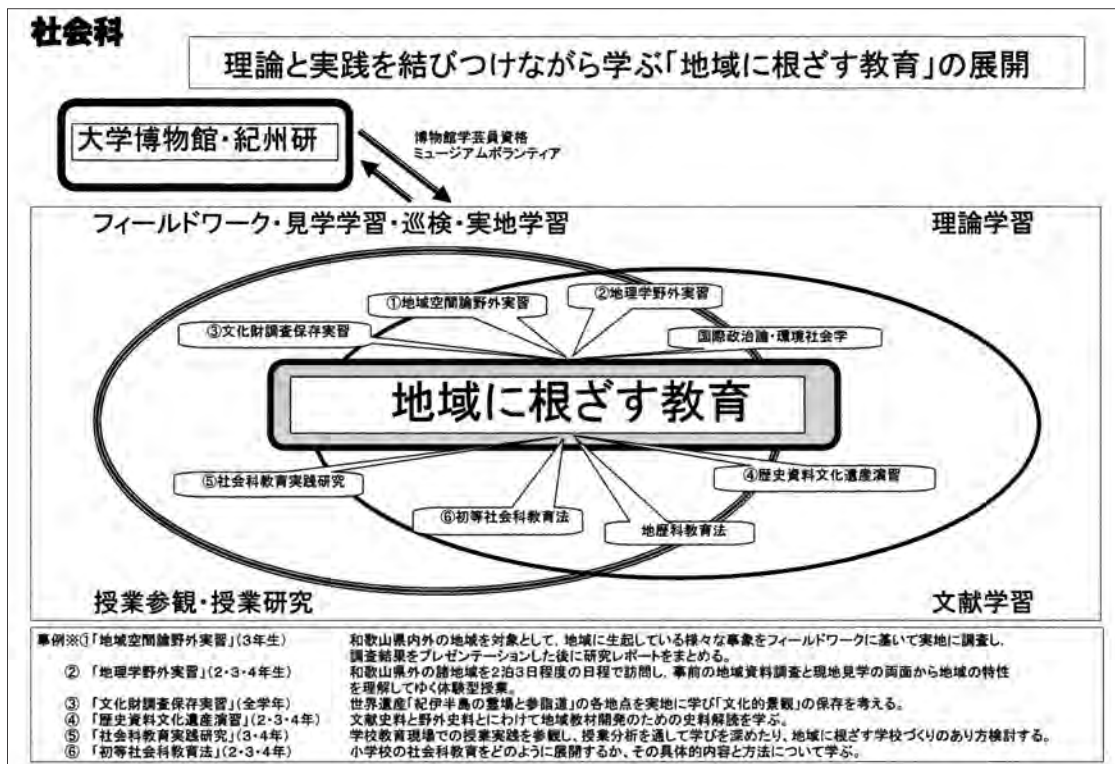


図3 地域に根ざす社会科教育

4. 地域に根ざす教育の創造

では、理論と実践を結びつけながら学ぶ大学でのカリキュラムの構造はどのようなものであろうか。図3は「地域に根ざす教育」として展開している4つの方向性を位置づけたものである。これは社会科関連の科目の場合であり、学生は、この科目群から選択履修するので重点的なまなびは、学生の興味や関心に左右されるという側面を持っている。その4つの方向性とは、「理論学習」「文献学習」「授業参観・授業研究」「フィールドワーク・見学学習・巡検・実地学習」である。

教員養成において実践から学ぶことの大切さが指摘されて久しいが、教育実習に向けてのカリキュラムはどのように「理論と実践」を位置づけているのであろうか。こうした問題意識のもとにその位置づけを試みたのが、図4である。「理論と実践」の環流を図り学びの質を高めるために位置づけを明確にしながら進めることの重要性が再認識できる。特に、教育実習を3回生の9月に終えた学生のほとんどが、10月の後期からの大学での授業の内容に、「教育実践」を取り入れ、理論的な枠組みでどのように分析し、実際に応用できる見通しを持つかという課題意識にあふれて、教育実習を終えている。(2009・2010附属小学校教育実習アンケート調査)

大学の講義全体としては、整合性を持つように設計されているが、ここの講義の内容を明示したシラバス段階の計画になると、必ずしも現場における教育実践や学生の教育実習体験を受けて講義を展開するというカリキュラムの構造になっていない。このことは教

員免許法に基づく科目の必要な要件を満たすことに重点が置かれ、相互の関連による相乗効果や、理論と実践の環流という観点から教育学部における科目が設計されていないという根本的な原因による。つまり、各科目での努力義務的な内容改善という観点から改良・

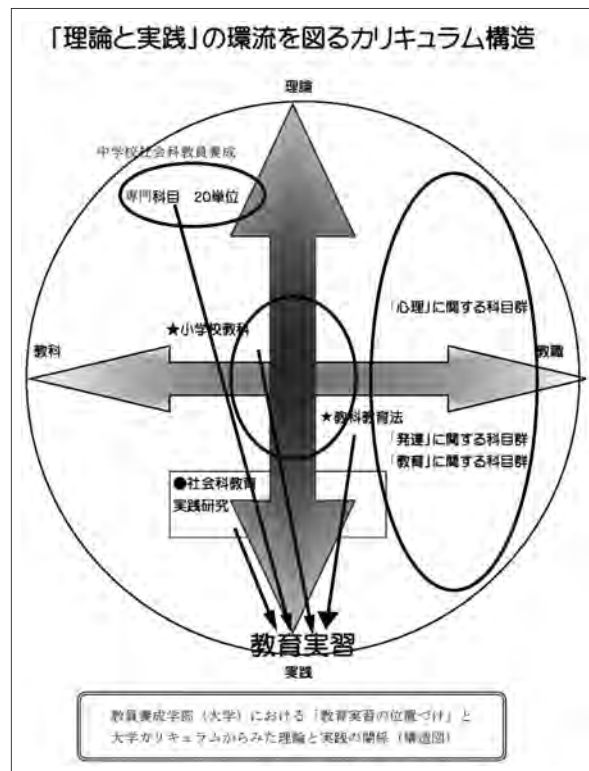


図4 「理論と実践」の環流を図るカリキュラム構造

改善が加えられ現在に至っている。こうした方法は、ひとつの有効な方法ではあるが、寄せ木細工のように積み上げることによって、個々の学生の中に予定調和的に形成されるであろう諸能力に期待するという教育観に他ならない。

問題提起として、大学での理論を中心にした科目群と実践分析を中心にした学習科目群を意識しながら「社会科教育実践研究」という新しい科目を創設し、実践・実習を取り入れた学習科目群や自主的な選択に基づくボランティア的体験等を生かしながら進めることが効果的であることを提案したい。

5. 具体的方策としての「社会科教育実践研究」の試み ～社会科の特質をとらえた科目「社会科教育実践研究」～

社会科教育においては、教師が、社会の事実を把握し、どのように構成し子どもに出会わせるかということが重要である。それは、授業展開を「教育内容」や「教材」に即して、そのとらえ方を吟味しながら進めることであり、このことが教材研究の中心となる。社会の事実や事実をもとにしたとらえ方の違いが社会科（教科教育）においては「授業実践」の大きな違いを生むことになる。

そこで、教育内容とのかかわりにおいて、主体的な教材の選択と教材の開発こそ社会科教育の重要な視点であることを基本に、授業とのかかわりを具体的な授業分析に求め、社会科教育についての実践研究をどうすすめるかという教員養成の柱としての教育内容をどのように構成するかについて検討ができる力を獲得することの重要性を指摘したい。小学校における社会科教員の役割は、社会科という教科を通しながら、社会科授業に即して指導的役割を果たすことである。

このような力を獲得するために、大学の教員養成の

カリキュラムの中で、教職からだけではなく、教科専門の力を引き出しながら具体的な教育実践としての社会科授業に即して学習するという位置づけを明確にした科目を重視したカリキュラム構成が必要になる。これが、社会科教育実践研究である。（図5）

特に、授業の中での教育内容や教育方法を具体的に内包した「教材」についてのとらえ方の違いに注目したい。違いを決定的に規定するのは、「教育内容」についてのとらえ方の違いから出てくる。なぜなら、教師は、授業にあたって「教育内容」についての吟味を社会諸科学の成果と課題を踏まえて進め、子どもとの関係で「教材」を探しだし、授業に位置づけ、展開を考える。この点に関して、小学校での社会科授業の展開と中学校社会科の教師が立つ位置は全く変わるものではなく、より本質的なものを、より明確に押さえるという観点からすれば、小・中学校教師（社会科教員）にこうした力量形成が求められるという立場から、社会科教育授業実践を取り上げて具体的な検討をすすめることによって、分析し総合する過程を通して身につけなければならない力だと考えている。

この取り組みは、和歌山大学教育学会発行の『学芸』にゼミを通しての学びの成果の一端として取り上げ、公表しているところである。（効果の検証はまたの機会に譲りたい）

6. 養成・採用・研修を通した社会科教員の「育ち」の保障 ～「ノビシロ」のある教員養成～

教員養成の専修レベル化、6年制教員養成など、教員養成の高度化は複雑な教育現場での対応とともに大きな動きとなっている。教員養成段階で求められている『実践的指導力』とは何かを考え、教員養成だけではなく、「採用」・「教員研修」という一連の教員のライ

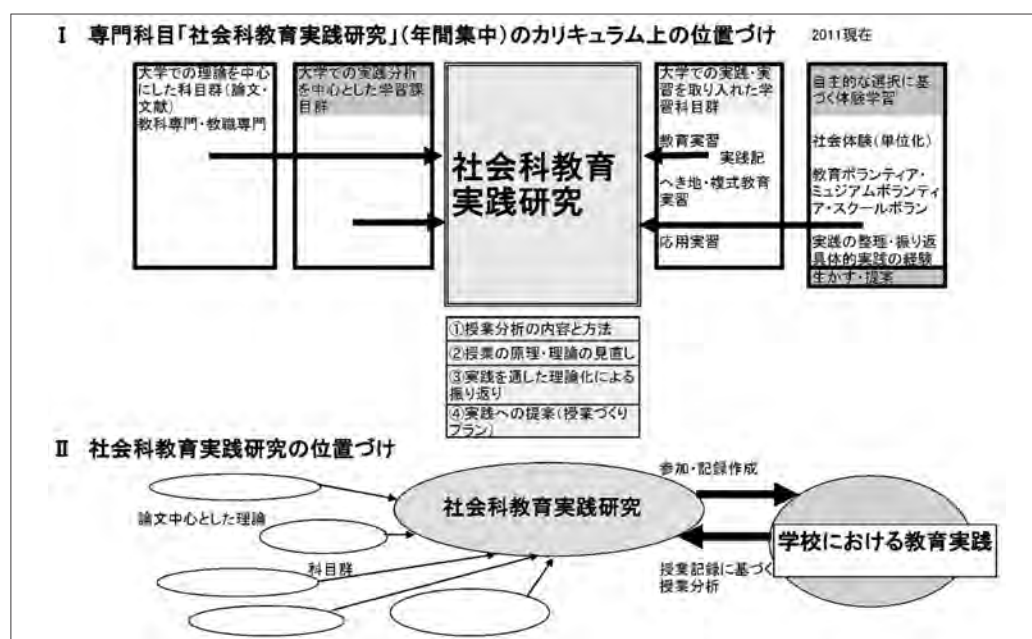


図5 社会科教育実践研究の位置づけ

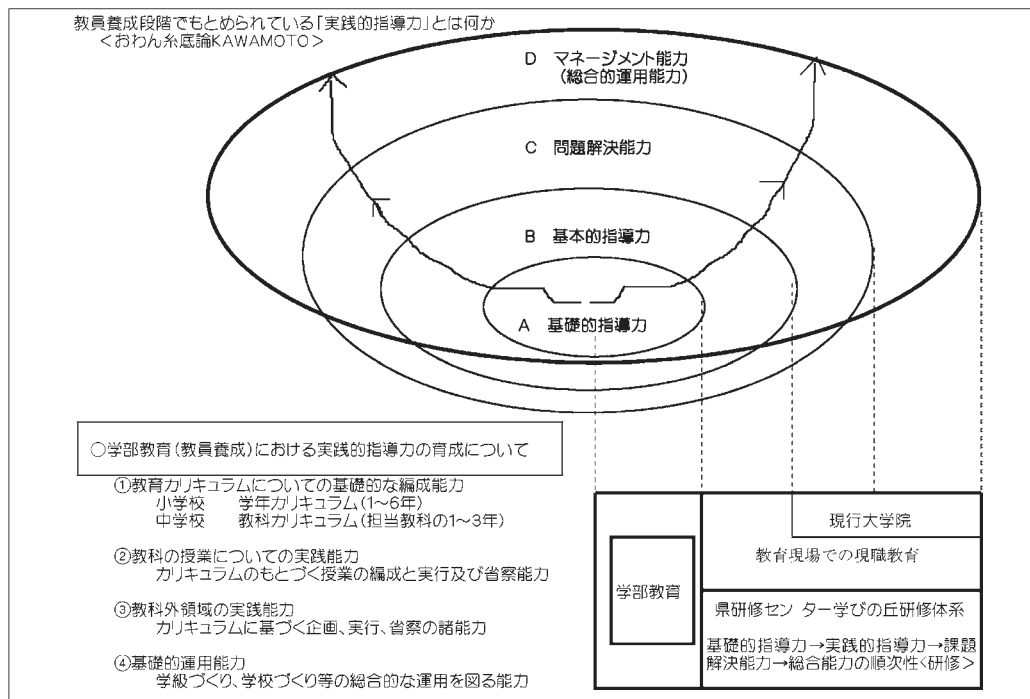


図 6 お椀米底論

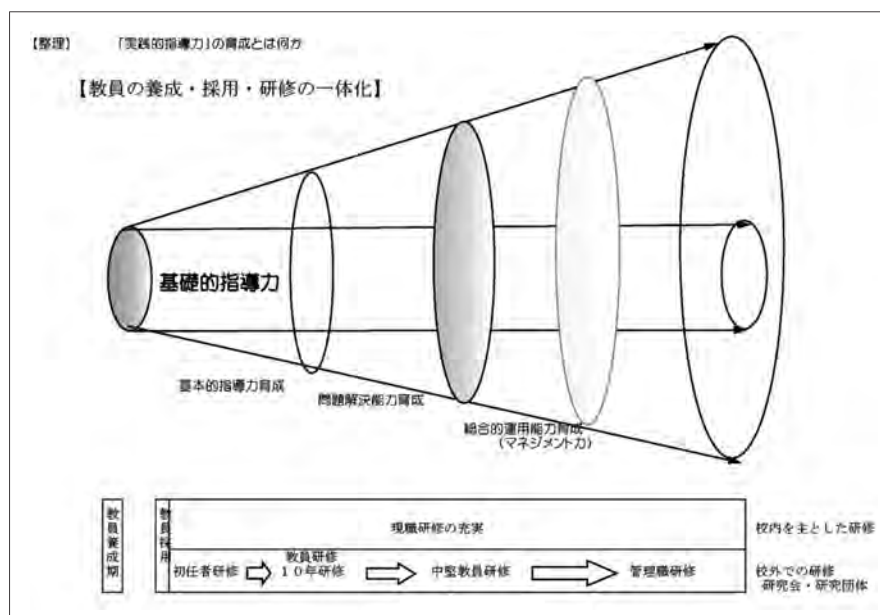


図7 教員養成・採用・研修の一体化

フサイクルの中でどのように持続的に教師としての資質や能力の向上を図るかという視点が必要である。

図6および図7はこうした観点から諸能力の関連や
教員生活の上での整理を試みたものである。

7. まとめにかえて（おわりに）

学部での教員養成段階で目指す「反省的教師像」の具体化を視野に入れて、理論と実践の環流を図り、より確かな理論的な根拠を持った教員の育成を図ることは、教員養成の質の向上を図ることを具体化する取り組みである。そのために、教員養成における力量形成

としての「授業」についてのとらえ方を学生と現場教員との交流を通し確かな授業分析をする体験を共有することを目指し取り組みを進めているところである。とりわけ、「授業」を客観化する具体的な方法として、公開された授業の「授業記録」を作成することを手だてとして、授業を分析する手がかりを作ることから始めたい。このことによって、授業を通した研究の質を高めることが可能となると考えるからである。

これは、指導案を作成することと『対(つい)』になった作業であり、学生も教育実習の中で取り組むことができる。

しかし、教育現場においてさえ、多くの場合、授業

記録作成に替えて、授業を展開するために作成した「学習指導案」をそのまま掲載した授業実践記録、あるいは研究授業のまとめが書かれることが多くみられる。

なかでも、校内研究紀要として年度末に、現職教育のその年度の最終まとめの記録として実践が掲載されることが多いが、その際、指導案段階のもので、教師の発問や指示に対して実際どのように反応し、自らの思考を深めていったのかということが記録されていないことがほとんどである。ただ、授業の「反省」や「考察」という形で授業者からの「解釈」として「子どもの発言」が取り上げられることは一般的であるが、それは授業の中のごく一部に関するもので、授業全体の状況との関連は全くつかめないのが通常である。

したがって、授業者の「解釈」の妥当性については検討できないことが多い。このような記録は、多くの場合、校内での研究会が組織され集团的な論議を経てまとめられるが、このような状況を乗り越えるためには、授業記録が重要な役割を果たす。具体的な方法としては、授業の事実にもとづいて、発言を手がかりに授業分析を行い、参加者が共有することである。このことができる力を持った教師が、反省的教師であり、省察のできる実践的指導力のある教師の条件となる。

昨今、それぞれの学校のエデュケーション現場では、教員としての実践的指導力育の向上を目指す「教員研修」の課題が大きく取り上げられているが、同時に、学部での「教員養成」の課題としての実践力の育成を組織的に繋いだ取り組みを進めることができるのではないかと考えている。

具体的には、和歌山県教育委員会と教育学部との連携協議会の中での取組としての「ジョイント・カレッジ」の延長線上に位置づく公立学校との共同研究の取

り組みの中に位置づけることが可能である。

互いに課題を解決する研究活動を通して力量を形成し・向上させようとするものである。それぞれの立場によって重点の置き方や獲得する能力の違いはあるが、「授業研究」という場の共有によって教員養成と教員研修の課題をつなぎ、連続性を意識しながら目的を追求できるメリットがあるのではないだろうか。こうした取り組みを進めるためには、教員の研修プログラム（現職教育）と教員養成に関わる学部カリキュラム上の位置づけとを明確に持っていることが前提である。今回検討してきた「社会科教育実践研究」は、一定の成果を出しつつ取り組みを継続しているところである。

【参考文献】

- 戸田善治「日本社会科教育学会における社会科教育研究の『学』的樹立への動き－『社会科教育研究』創刊号から第20号までの掲載論文の分析を通して－」『社会科教育研究』日本社会科教育学会 第100号)
- 渡部竜也「教大協『社会科モデル・コア・カリキュラム』案の報告」日本教育大学協会シンポジウム資料2007年6月(日本教育大学協会『会報』第95号平成19年12月pp69～78)
- 『学芸』掲載のゼミでの取り組みに関する論考を参照のこと(2000年3月発行～2011年3月発行の12冊の川本執筆分を参照のこと)
- 和歌山県教育委員会との「ジョイントカレッジ」の取り組みについては、平成17年度以降毎年報告書が作成されている。連携については、和歌山大学教育学部教育実践センター紀要No.19(2009)「和歌山大学における教育委員会との連携」(川本治雄)を参照